

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika õppekava

Pille Vilimaa

**AABITS LUGEMISOSKUSE KUJUNDAMISE VAHENDINA**  
**(NUKUteatri aabitsa näitel)**  
bakalaureusetöö

Läbiv pealkiri: Aabits ja lugemisoskus

Juhendaja: Kaja Plado

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Kaja Plado (MA eripedagoogika)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Häidkind (PhD)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2013

## **Aabits lugemisoskuse kujundamise vahendina (NUKUteatri aabitsa näitel)**

### **Resümee**

Aabitsat on ikka peetud lugema õppimise ja õpetamise raamatuks. Käesoleval ajal on õppekirjanduse publitseerimine kirjastuste korraldada. Aastal 2011 andis kirjastus Avita välja NUKUteatri aabitsa. Esmane ülevaade raamatule tekitab küsimuse, kuidas selle abil kujundada laste lugemisoskust. Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada aabitsa sobivus lugemisoskuse kujundamiseks tavakoolis. Töö teooriaosas anti ülevaade lugemisest ja lugemisoskuse kujunemisest, lugemaõppimisega seotud probleemidest ning lugemaõpetamise meetoditest. Analüüsi nimetatud aabitsa kui õpiku sisu ja ülesehitust. Uurimuslik osa jagunes kaheks. Esimes osas selgitati välja laste lugemisoskus kolmandal veerandil. Selgus, et õpilaste lugemisoskus on ebaühtlane. Uurimuse teises osas analüüsiti Aabitsat (Avita, 2011). Analüüsis käigus pöörati tähelepanu aabitsa ülesehitusele; sõnade, lausete, teksti keerukusele. Kokkuvõtlikult võib väita, et tavakooli õpiraskustega lastele on analüüsitud aabitsa tekstid liiga rasked ega toeta nende laste lugemisoskuse kujunemist.

## **The Alphabet Book as the Facility for Developing the Ability to Read (based on The Alphabet Book of the Estonian State Puppet Theatre)**

### **Abstract**

Throughout time, alphabet book has been regarded as the facility of learning to read and teaching reading. Nowadays educational literature is managed by publishing houses – one of the examples being The Alphabet Book of the Estonian State Puppet Theatre, which was published in the year 2011 by the publishing house Avita. The first insight to the book raises a question: how can it be used for developing children's ability to read. The purpose of the thesis „The Alphabet Book as the Facility for Developing the Ability to Read (based on The Alphabet Book of the Estonian State Puppet Theatre)” is to find out how well the alphabet book suits for developing the ability to read in common schools. The theory part of this thesis gives an overview of reading and the ability to read in general. It also describes how the ability to read has developed, as well as observes the difficulties with learning to read and the methods of learning. The alphabet book's content and structure is also analyzed. The second part of the thesis consists of two studies. The first one studies children's ability to read on the third learning quarter and shows that the reading level is still quite uneven amongst class pupils. The second study analyses The Alphabet Book (Avita, 2011), focusing mainly on it's

structure and the complexity of words, sentences and text in general. In conclusion it can be said that the analyzed alphabet's texts are too difficult for common school students with learning difficulties and therefore do not support developing their ability to read.

## Sisukord

Sissejuhatus .....	5
Lugemine ja lugemisoskus .....	5
Lugemisoskuse kujunemine, eeldused .....	6
Probleemid seoses lugema õppimisega .....	7
Lugema õppimise meetodid.....	9
Ananlüütilised meetodid .....	9
Sünteetilised meetodid .....	10
Aabits .....	11
Meetodika .....	13
Valim .....	13
Mõõtvahend .....	13
Protseduur.....	13
Tulemused ja arutelu .....	15
Juhtiv lugemisviis .....	15
Lugemise kiirus .....	15
Lugemise õigsus .....	16
Loetu mõistmine .....	17
Aabitsa analüüs.....	18
Üldine arutelu.....	23
Autoruse kinnitus.....	25
Kasutatud kirjandus .....	26

### Sissejuhatus

Lugemisoskus on üks olulisemaid õppimise alusoskuseid. Võime kirjaliku teksti abil efektiivselt suhelda – nii tekstist olulist leida kui ka ennast väljendada – on vajalik pea kõigil elualadel (Jürimäe, 2003). Lugema õppimist võib kokkuvõtvalt käsitleda kui füüsilise, sotsiaalse, vaimse ja emotsionaalse arengu tulemust. Lugemisoskus ei kujune kõikidel lastel sama edukalt. Kooli minnes mõni laps on iseseisvalt juba mõne raamatugi läbi lugenud, samas kui teine laps ei tunne kõiki tähtigi. Õpetaja ülesanne on toetada õpilaste lugemisoskuse kujunemist lähtuvalt nende algtasemest. Sealjuures on oluline, et õpetaja teaks, milliseid toiminguid kujundada ja kuidas seda teha. Esmalt tuleb valida sobiv õppematerjal. Kuna aabitsaid on ilmunud väga palju, siis on õpetajal küllaltki raske otsustada, milline neist on sobivaim.

Käesolev töö annab ülevaate lugemisoskusest, selle eeldustest ja kaasnevatest probleemidest. Töö empiirilises osas uuritakse tavakooli esimese klassi laste lugemisoskust. Samuti analüüsitakse Aabitsa (Avita, 2011) sisu ja ülesehitust ning püütakse hinnata selle sobivust laste lugemisoskuse kujundamiseks.

### *Lugemine ja lugemisoskus*

Kärtner (2000) leiab, et lugemine on omamoodi kommunikatsioon – suhtlemine tekstiga, kus lugeja vaatab sümbolit ja dekodeerib need, saades niiviisi teada teksti sisu.

Lugemine on mitmetahuline tegevus, mis sisaldab järgmisi tegevusi: äratundmine, mõistmine, hindamine, kasutamine, kirjutatud keele mõistmine ja sellele reageerimine, sümboli tõlgendamine, kirjutaja ja lugeja suhtlemisakt (Müürsepp, 1995). Lugema õppimise eesmärk on hakata mõistma kirjalikult esitatud keeleüksuste tähendust ja mõtet (Karlep & Kontor, 2010).

Kitsamal võttes tähendab lugemisoskus sõnade kokkulugemise oskust ning peaaegselt haarab lugemise informatiivse külje. Laiemalt aga vaimsete oskuste kogumit, mis on seotud teksti mõistmise ja töötlemisega (Hiie, 1990). William Grey (Pandis, 2005 järgi) defineerib lugemist kui neljaastmelist protsessi, kus protsessid on vastastikuselises seoses: sõnataju – võime sõnu ära tunda ja nende tähendust mõista; mõistmine – võime leida sõnagruppide mõte; reaktsioon – lugeja intellektuaalne ja emotsionaalne suhtestamine loetuga; integratsioon – loetu suhtestamine isikliku kogemusega ning muutmine selle osaks. Lugemisoskus tähendab seda, et laps loeb teksti ja tal tekib kujutlus, kuidas loetu välja võiks näha (Zobel, 2003).

Pandis & Vernik-Tuubel (2005) jagavad kirjaoskuse kolmeks:

- 1) Formaalne ehk elementaarne kirjaoskus, kus inimesel on minimaalselt vajalikud oskused ja kogemused lugemistehnikast ning ta suudab lugeda ja kirjutada lihtsat teksti;
- 2) Funktsionaalne kirjaoskuse ehk toimetuleku kirjaoskus, kus inimene valdab lugemist ja kirjutamist tasemel, mis võimaldab tal täisväärtuslikult eksisteerida sotsiaalses keskkonnas;
- 3) Rekreatiivne ehk taastav kirjaoskus, kus inimene kasutab lugemist-kirjutamist enesearenguks ja emotsionaalse rahulduse (heaolu) saavutamiseks.

Aabitsate kasutamisel seatakse esmaseks ülesandeks formaalse ehk elementaarse kirjaoskuse arendamist.

### *Lugemisoskuse kujunemine, eeldused*

Lugemisoskuse kujunemisel on kriitiline tähtsus kooliedukusele, seda on alati peetud õppimise võtmeküsimuseks (Pandis, 2005). Nooremas kooliastmes on hea lugemisoskus ning loetust arusaamine tähtis mitte ainult eesti keele tundides, vaid see on kõigi teiste õppeainete omandamise eeltingimus. Hea lugemisoskus tähendab eelkõige suutlikkust teksti mõista ja see on üks eduka õppimise lähtealus (Mallene & Vaikmäe, 2010).

Et leida võtit lugemis-kirjutamisoskuse kujunemiseks, on vaja teada, kuidas ja millal lapsest isiksus saab, st millal saavad küpseks lapse psüühilised protsessid, mis on lugemiseoskuse eelduseks, ja kuidas nende arengule kaasa aidata (Puik, 2002). Lugemis- ja kirjutamisoskused kujunevad erinevalt ja sõltuvad lapse arengutingimustest, aga ka lapse tunnetuslikust ja kehalisest arengust. Olulisteks eeldusteks on arenenud suuline kõne, arenenud erinevad tajud, mälu ja mõtlemine ning motoorika (Hallap, Padrik, 2008).

Lugemine on sõna häälikulise struktuuri taastamine graafilise mudeli alusel ehk teisiti öeldes: lugemisel muudetakse nähtav kuuldavaks. Mida paremini suudab laps orienteeruda sõna häälikulises koostises, seda kergemini suudab ta lugema õppida. Lugema õppimise alguses soovitatakse anda lastele isegi jõukohasest kergemat materjali, et tal tekiks enesega rahulolu tunne: „Ma sain hakkama! Lugemine on nii kerge!“ Enamikule õpilastest on lugemistehnika omandamine jõukohane esimese klassi lõpuks (Puik, 2005).

Enne lugemist on vaja selgeks õppida järgmised tegevused: tähtede äratundmine; kujutluse loomine foneemidest (häälikute variantidest); täishäälikute kui nn silbi moodustajate leidmine; kujutluse loomine sõna rõhulis-rütmilisest struktuurist; hüpoteesi loomine sõna kõlast; lugemine, sõna hääldamine; kontroll loetu õigsuse üle. See omakorda tähendab, et lugema õppimise ajaks peavad olema välja kujunenud vastavad ajupiirkonnad ja nende omavaheline koostöö (Karlep, 1998). Lugemis- ja kirjutamisoskuse kujunemist mõjutavate

faktorite tundmine on vajalik selleks, et õpetaja võiks ära tunda oma õpilaste lugemisoskuse arengu perioode, neid jälgida ning laste arengut toetada (Lerkkanen, 2007).

Zaitsev ja Grigorjeva ütlevad (Puik, 2005 järgi), et lugemine toetub suurimal määral nägemistajule ja eeldab selle eakohast arengut. Olulised komponendid on: nägemisliigutused – laps peab silmadega rida pidama, silm peab liikuma vasakult paremale kogu rea ulatuses; silmaliigutused ehk sakaadid, s.o liikumine ühelt tähelt teisele, ühtki tähte vahele jätmata; visuaalne resolutsioon – selge, täpne, moonutamata nägemine, tähekujude täpne eristamine omavahel; fokuseerimisulatus – sõnaühendite korraga nägemine; fokuseerimise püsivus; valgustus ja kontrastide olemasolu (tekst ei tohi olla pildi peal, täht peab taustast selgelt eristuma); raamatu asend lugeja ees; eelmise tähe „hoidmine“, järgmise „püüdmine“, et kujuneks ühtne, seotud pilt sõnast.

Lugemisoskuse omandamise algetapp keskendub lugemisoskuse põhitehnika ehk elementaarse lugemisoskuse omandamisele (Lerkkanen, 2007). Eesti keele õppimisel emakeelena alustatakse enamasti tähtedest ja silpidest ning seejärel asutakse veerima sõnu (Kärtner, 2000). Algaja lugeja sünteesib sõna aeglaselt ja sooritab vajalikud operatsioonid sageli üksteise järel. Pikaajalise harjutamise tulemusena tuntakse sõna ära peaaegu momentaalselt (Karlep, 1985). Mürsepp (1998) on toonud välja kolm põhilist etappi, mis läbitakse lugema õppimisel: esimene etapp on analüütiline etapp, mil loetakse valdavalt veerides. Teine etapp on lugemistoimingu tervikliku struktuuri kujunemise etapp. Juhtivaks viisiks on sõnade kaupa lugemine. Sellel etapil kasvab lugemise kiirus ja ka aimamisvigade hulk. Kolmas etapp on sünteetilise lugemise etapp. Tajumise ühikuks on sõnarütm või lause. Sellist lugemist nimetatakse juba ladusaks lugemiseks.

### *Probleemid seoses lugema õppimisega*

Suurimaks takistuseks õpilaste koolijõudlusel on puudulik lugemisoskus. Puigi (2005) arvates on 80% õpiraskustest tingitud lugemisraskustest. Esmase lugemisoskuse omandamisega ei ole koolis kõik nii hästi, nagu me tahaksime. Need algklasside õpilased, kelle lugemisoskus ei ole heal tasemel, ei jõua järgi oma kaaslastele. Sellest tulenevalt suureneb risk õpiraskustele ja negatiivsetele õpitulemustele (Zumeta & Compton & Fuchs, 2012).

Kuna lugemist ei soorita mingi konkreetne lugemiselund, pole olemas ka selgepiirilisi spetsiifilisi lugemisraskusi – selles mõttes, et raskused seostuksid ainult lugemisega.

Lugemaõppimine on lihtsalt paljudele lastele nende senise kogemusega võrreldes niivõrd keerukas tegevus, et selle käigus tulevad arengu nõrgemad kohad ilmsiks (Müürsepp, 1998).

Pandise ja Vernik-Tuubeli (2005) järgi on võimalik eristada kahte liiki lugemisega seotud probleeme:

- 1) spetsiifilised lugemiskasused, kus raskused ilmnevad eelkõige lugemistehnika omandamisel (formaalne lugemisoskus) ja on seotud aju talitlushäirega, mis ilmneb eelkõige mõne tajuliigi või taju integreerituse häiretes;
- 2) üldised lugemiskasused, kus raskused ilmnevad loetu mõistmises ja kasutamises (funktsionaalne lugemisoskus), mis on seotud eelkõige vaimse ja sotsiaalse arenguga.

Karlep ja Kontor (2010) toovad välja mõned raskused, mis on seotud lugemistehnika omandamisega. Peamised vead veerimist harjutades on järgmised: veerimisele ei järgne tegelikku sünteesi, st kordamist tervikuna; süntees võib jääda mehaaniliseks, st artikuleerimist ei seostata sõna tähendusega; häälega veerimist kasutatakse stereotüüpselt liiga kaua. Kõige raskem häälikurühm sõna analüüsides ja sünteesides on sulghäälikud. Sulghäälikuid on õpilastel kõige raskem häälda, st hääldada silbi analoogina. Sulghäälikute tähekasutusreeglid erinevad ülejäänutest: lühike häälik – *g, b, d*; pikk häälik – *k, p, t*; ülipikk häälik – topelttäht (*latt, hakkab*) või ühekordne täht (*eit, taat; eite, taati*) ülipika täishääliku või diftongi järel, samuti häälikuühendis sõna sees või koguni sõna lõpus. Lugema õppimise algetapil võib diftongide puhul ette tulla järgmisi vigu: õpilane seostab kaashäälikuga teist täishäälikut (LOE – LEO); teise täishääliku jälg mälus segab kaashääliku lõimumist esimesega (*ll-oe* pro *loe*); õpilane hääldab ühesilbilist sõna kaheasilbilisena (*Lee-ool* pro *Leol*). Seoses tähega *j* tekib veerimisel oht, et sõna sünteesides hääldatakse *j* nagu *i* (Karlep & Kontor, 2010).

Irv (2010) võtab oma töös erinevate autorite poolt kogutud andmete põhjal kokku, et peamisteks lugemis- ja kirjutamispuueteks põhjuseks on suulise kõne arenematus, madal intellekt, kognitiivsete oskuste eakohasest madalam areng, optilis-ruumilise taju arenematus, puudulik töömälu, rütmitaju nõrkused, eakohaselt arenemata peenmotoorika või silmaliigutused. Pandis ja Vernik-Tuubel (2005) on arvamisel, et abi osutamisega ei tohiks oodata senikaua, kuni lugemiskasus on välja kujunenud. Sekkumise raskuspunkt tuleks suunata algpõhjuse parandamisele, samal ajal silmas pidades lapse isiksuse terviklikku arendamist.



### *Lugema õppimise meetodid*

Karlep & Kontor (2010) jagavad lugema õpetamise meetodid kahte põhilisse rühma:

- 1) sõnade, mõnel juhul ka lausete äratundmine tervikuna (analüütilised meetodid), sõna/lause koostist õpitakse tundma edaspidi;
- 2) sõnade konstrueerimine tähtede vastavatest häälikutest, mõnes keeles ka silpidest (sünteesilised meetodid).

On alust väita, et ühe või teise lugema õppimise-õpetamise metoodika eelistatus sõltub keelest. Eesti keeles on võimalik kasutada rohkem strateegiaid (meetodeid) kui inglise keeles. Küsimus on selles, millised neist on otstarbekamad (Karlep, 1999).

*Ananüütilised meetodid.* Analüütilistes meetodites on õpetuse lähtekohaks mingi tähendusega keeleüksus, nagu terve sõna, lause või tekst, mida hakatakse uurima, analüüsima. Õpetus liigub sel viisil tähenduslikelt tervikutelt keele väiksemate üksuste poole (nt tekst-lause-sõna-silp-häälik/täht) (Lerkkanen, 2007; Mürsepp, 1998).

Lerkkanen on teinud järgmise analüütiliste meetodite liigituse:

- 1) Terviksõna ehk Domani meetod – õpetuse põhiüksuseks on terviklik sõna. Laps õpib alguses kirjutatud keelt ära tundma terviklike sõnadena, justkui üksikesemete pilte suuremalt süžepildilt.
- 2) Lausemeetod – lähtekohaks on terviklause. Lausele lisatakse või selles muudetakse üht sõna korraga, mispuhul ka sõnade ja lause tähendus uues kontekstis muutub. Alles pärast seda analüüsitakse üksikuid sõnu ja nende ehitust.
- 3) LPP-meetod (lugemine kõne alusel) – lähtekohaks on laste enda kõne, mille alusel esitatakse kirjutatud lauseid ja tekste. Õpetaja ülesanne on olla tähelepanelik lapsi huvitavate teemade suhtes, et ta suudaks panna lapsed omavahel, koos rühmaga ning õpetajaga vestlema. Selle meetodi juures läbida viis aluetappi: vestlusetapp, dikteerimisestapp, laboratoorne etapp, korduvlugemise etapp, järeltööetapp.

Mürsepp (1998) kirjeldab lisaks eelmainitud meetoditele normaalsõnameetodit ehk Vogeli meetodit. See põhineb arusaamal, et lugemaõppimine tuleks siduda joonistamise, laulmise või vaatlusõpetusega. Esmalt vaadatakse üheskoos pilti ja arutletakse selle üle, seejärel jutustab õpetaja pildi kohta loo. Lapsed joonistavad kuulnud jutu järgi oma pildi. Pildi juurde kirjutavad lapsed sõna. Kirjutatud sõna liigendatakse silpideks ja häälikuteks. Niisugusel viisil õppides mõistetakse sõna tähendust paremini, sest see seostub isikliku elukogemusega.

*Sünteeetilised meetodid.* Sünteeetiliste õpetamismeetodite lähtekohaks on täht, häälik või silp, mille ühendamise teel õpitakse lugema sõnu. Õpetamine ja harjutamine toimub keeleüksuste liitmisel suuremateks üksusteks (nt täht-häälik-silp-sõna-lause-tekst). Need meetodid pööravad tähelepanu lugemise õigsusele ja nende abil saavutatakse veatu mehaaniline elementaarne lugemisoskus võrdlemisi kiiresti (Lerkkanen, 2007; Mürsepp, 1998). Sünteeetilised meetodid toetavad ka õigekirja omandamist ja sobivad eriti hästi aeglaselt õppivatele lastele. Nendes meetodites nõutakse üksluist, korduvat, mehaanilist, väga pikka harjutamist ja täpset lugemist (Lerkkanen, 2007).

Lerkkaneni (2007) järgi kuuluvad sünteeetiliste meetodite alla jägmised:

- 1) Tähthaaval lugemise meetod – loetakse sõnas olevate tähtede nimetused (*tee, aa, tee*). Silp öeldakse aga sellisena, nagu seda räägitakse (*tat*).
- 2) Häälik-silp meetod – asendatakse tähtede nimetused tähtedele vastavate häälikutega.
- 3) Libisemismeetod – moodustatakse sõna silpide kaupa ühelt häälikult teisele libisedes nii, et aeglustatakse ja venitatakse silbi hääldamist (nt häälikute venitus on märgitud punktidega: j..ää>h..al..>l..al..>l..i> jäähalli).
- 4) Leiutamismeetod – esmalt eraldatakse öeldud sõnast häälikud, siis ühendatakse need silbiks, silbid sünteesitakse sõnaks ja sõnad lauseks.
- 5) KÄTS-meetod – õpetatakse ühel ja samal ajal sõnade äratundmist, lugemist ja kirjutamist. Sel põhjusel nimetatakse seda meetodit ka analüütilis-sünteeetiliseks segameetodiks. Võib lihtsustatuna näha nelja üksteisele järgneva osaprotsessina: tähe-hääliku vastavuse leidmine, häälikute ühendamine, silbi moodustamine ja sõna moodustamine.

Lugema õpetamise metoodikat tuleb hinnata komplekselt, mitmest aspektist lähtuvalt. Arvesse tuleks võtta näiteks vajalike lingvistiliste teadmiste minimaalset hulka, kasutatavaid operatiivühikuid, lugemistoimingu operatsioonaalset koostist sõltuvalt keelest ja töövõtete omandamise psühholoogilisi seaduspärasusi. Nimetatud komponentide puudulik arvestamine või eitamine võib põhjustada liialt aeglase ja sageli ka puuduliku lugemisoskuse kujunemise (Karlep, 1987). Paljud autorid ja teadlased seisukohal, et lugemaõpetamise viise on mõistlik omavahel kombineerida, arvestades lapse vajadusi, vanust ja eripära. Tähtis on innustada mudilast ja valida talle jõukohased õppetükid (Lage & Karu-Espenberg, 2006).

### *Aabits*

Lugemistehnika omandamiseks või õpetamiseks kasutatakse aabitsat kui kirjaoskuse algete õpikut, mis peaks ülesehituselt arvestama kõiki lugemistehnika omandamiseks vajalikke harjutusi ja ülesandeid. Mida lühema aja ja kergema vaevaga laps kõik lugemistehnilised võtted omandab, seda meeldivam on talle lugemine ja seda suuremat kooliedu tunneb (Puik, 2005).

Aabitsa traditsioonilist ülesehitust on kirjeldanud Hiiepuu (2009):

- Aabitsaeelne periood – suulise kõne arendamiseks esitatud pildid ja pildiseeriad;
- Aabitsaperiood – kõikide tähtede lugema õppimisel kirjutatud lühilood;
- Üleminekuperiood – paralleelselt nii suurte kui ka väikeste trükitähtedega kirjutatud tekstid;
- Aabitsajärgne periood – lugemisoskuse kinnistamiseks mõeldud palad ja värsid.

Mürsepp (1998) nõustub esitatud aabitsate koostisosade loeteluga, kuid lisab, et ükski aabits ei sisalda kõiki neid osi. Mürsepa arvates peaks aabitsas olema järgmised koostisosad: tähestik; tähtede meeldejätmist hõlbustavad harjutussõnad; pildid, kus tähekuju võrreldakse tuttava esemega (hobuseraud, kamm); häälikuõpetus: pildid, mis selgitavad häälitsuse AA! OO! tähendust; häälikuõpetus: sõnad, mis esitatakse õpitava hääliku eristamiseks; häälikuõpetus: sõna häälikulise koostise kujutamine skeemi ja tingmärkide abil (noobid); kõnearenduspildid ja pildisarjad, mille järgi jutustada; pildirühmad sõnavara omandamiseks; normaalsõna meetodile omane pildi ja sõna ühendus; mõtlemisülesanded: pildiread, rühmitamised jne; harjutuslaused (vanasõnad, mõistatused); jutud; keeleõpetuslikud harjutused (lausete moodustamine, sõnade võrdlemine); erinevate kirjašriftide lugemise harjutused; ümbritseva elu tarvidusi esindavad tekstid (palved, arve, tabel, kiri jne); kalendrielemendid. Autori järgi peaks ülaltoodu kinnitama, et ühes keeleruumis saab ja võib ühteaegu kasutusel olla mitu eriilmelist lugemise algõpikut.

Kirjaliku teksti mõtestatud tajumist hakatakse õppima aabitsaperioodil. Aabitsatekstid peaksid olema lühikesed, koosnema esialgu paarist lausest. Isegi aabitsa lõpulehekülgedel võiks olla teksti maht valdavalt 4-5 lauset. Otstarbekas on täiendada teksti suuliste repliikidega. Sel juhul moodustavad suuliselt ja kirjalikult esitatud laused ühe teksti: loetavad laused projitseeritakse suulisse konteksti (Karlep, 2003). Nimetatud printsiibil on K. Karlep ja A. Kontor (2011) koostanud ka lugemisoskuse kujunemist soodustav töövihik Kuulates lugema. Aabitsa mõte on olla lapse kogemusele küllalt lähedane, võrreldav, aga samas pakkuda ka uut (Toomla & Epro, 2008).

Kuna aabitsat ei saa käsitleda üksinda, siis abiks on veel töövihik ja ladumisaabits. Toomla ja Epro (2008) järgi on töövihiku ülesanne toetada suulist ja kirjalikku eneseväljendust, arendada häälikuanalüüsi oskust ja rikastada sõnavara. Seal korratakse ja kinnistatakse aabitsas käsitletavat. Ladumisaabitsa eesmärk on õppetekstis lihtsamate ja keerukamate sõnade ladumine enne lugemist, õpitava hääliku/tähega sõnade leidmine, sõna muutmine ühe tähe võrra jms on nii lugemise kui ka kirjutamise eeltööks.

Aabistõpetus loob ainult mulje, et õpetus on didaktiliselt kindlalt organiseeritud, tegelikult ilmneb olukord, et lapsed õpivad erisuguse tempo ja edukusega. Vajadus õpetamist kõigi laste jaoks mõttekalt organiseerida (s.o vastavalt lapse võimetele, oskustele) ja laste arengut hoolikalt jälgida säilib ka traditsioonilise õppeprotsessi puhul (Padrik, 1998).

Viimastel aastatel on ilmunud palju esimesele klassile mõeldud aabitsaid. Rand (2008) on oma töös võrrelnud viite aabitsat, mis on ilmunud ajavahemikus 1971–2005. Tema töö põhjal võib kokkuvõtvalt öelda, et mida hilisem aabits, seda raskem on esitatud materjal. Seoses paljudes koolides kehtivate sisseastumiskatsetega, nõutakse lastelt lugemisoskuse olemasolu. Koolides, kus puuduvad sisseastumiskatsed, moodustub I klass lastest, kelle lugemisoskus on väga erinev.

Käesoleva töö eesmärgiks on välja selgitada kui hästi sobib Aabits (Avita, 2011) õpilaste lugemisoskuse kujundamiseks. Silmas on peetud tavakoolilapsi, sh õpiraskusega õpilased, kes veel lugeda ei oska. Töös kirjeldatakse I klassi laste lugemiskust, mis selgitati välja katsete põhjal. Aabitsa analüüs toimus Rand (2008) bakalaureuse-töös kasutatud meetodika põhjal.

Töös püstitati järgmised uurimusülesanded:

1. Viia läbi katsed, et selgitada, kui suurel osal lastest on teise poolaasta alguses juhtivaks lugemisviisiks jäänud veerimine?
2. Analüüsida aabitsa tekste, hinnates nendes kasutatud sõnade ning lausete hulka, pikkust, keerukust.
3. Leida seos alushariduse õppekavas fikseeritud lugemisoskuse ootatavate õpitulemuste ja Aabitsas (Avita, 2011) kasutatavate tekstide vahel?

## Meetodika

### *Valim*

Laste lugemisoskuse katses moodustas valimi 24 õpilast ühest Lääne-Virumaa koolist. Katseisikutest 13 olid tüdrukud ja 11 poisid.

Järgnevalt analüüsiti NUKUteatri aabitsat – „Aabits“ (Avita, 2011). Autorid: Keller, V; Kuusk, A; Rattus, S; Zarip, C; Lukk-Toompere, R.

Tähelepnu pöörati tähtede teksti õppimise igale kolmandale leheküljele (lk 15, 22, 28, 36, 42, 50, 56 vt lisa 3). Valitud tekstid olid lihtsama raskusastmega.

### *Mõõtvahend*

Uurimuse eesmärk oli teada saada, milline on laste lugemisoskus pärast aabitsakursuse läbimist. Kuna varem on sama uuringu läbi viinud M. Rand (2008), siis kasutati käesolevas uurimuses sama teksti, mis eelmainitud töös. Kasutatav tekst pärineb L. Tungal, E. Hiiepuu (2001) „Lugemik: 1. klass“ lk 17 pealkirjaga „Ära karu uksele koputa“ (Lisa 1). Teksti pikkuseks oli 104 sõna. Tekstile raskusastet lisavate teguritena saab välja tuua, et kaashäälikuühendit sisaldavaid sõnu oli 25, 3- ja enamsilbilisi sõnu 20, liitsõnu 4. Lauseid 13, neist 7 pikkusega 7-14 sõna (Rand, 2008).

### *Protseduur*

Katse viis töö autor läbi 2013. a veebruari lõpus. Lugemise katset käisid õpilased tegemas kordamööda terve koolipäeva vältel. Katse läbiviija rääkis, mida teha tuleb. Katseisikule anti juhised: „Palun loe mulle see jutuke valjult ette. Kui sul on loetud, siis ma küsin mõned küsimused,“ ja pandi ette paberil olevat tekst (Lisa 1). Esitati järgmised küsimused:

- Kes olid tegelased selles loos? – Eesel Iia, poiss Aadam ja tüdruk Anna (3 punkti)
- Kellest oli juttu selles loos? – Karu Otist (1 punkt)
- Mida tahtis Iia teha? – Karu üles ajada (1 punkt)
- Mida Anna sellest arvas? – Karu ei tohi üles ajada (1 punkt)
- Mille pärast oli Iia karu Oti peale kade? – Sest Iia äratuskell heliseb igal hommikul, aga Otil ainult üks kord aastas (1 punkt)
- Kui kaua karu pidi magama? – Kevadeni (1 punkt)

Esimene küsimus andis õige vastuse korral kolm punkti ja iga ülejäänud küsimuse eest oli võimalik saada üks punkt. Kokku oli võimalik saada 8 punkti.

Ruumis, kus katse toimus, viibisid ainult katseisik ja katse läbiviija. Lugemine ja küsimustele vastamine salvestati digitaalselt.

Lugemiseks oli aega kolm minutit, see fikseeriti stopperiga. Aeg läks käima hetkest, kui katseisikule pandi tekst ette. Katse protokollis märgiti lugemiseks kulunud aeg või fikseeriti kolme minuti jooksul loetud tähemärkide arv. Pärast katseid andmed analüüsiti.

Lugemisoskuse uurimisel olid vaatluse all: juhtiv lugemisviis, lugemise õigsus (loetud sõnade arv (max 104) jagatud tehtud vigade arvuga), lugemise kiirus (tähemärkide arv minutis) ja vastuste õigsus.

Aabitsat analüüsiti Rand (2008) töö põhjal. Analüüsil lähtuti järgnevast:

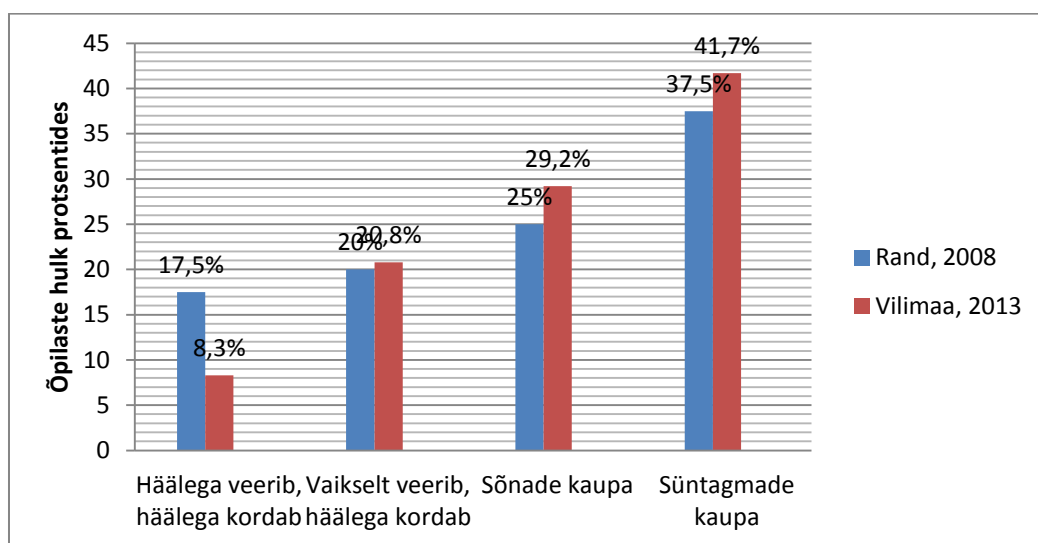
- Aabitsa ülesehitus (kui suur osa on jäetud sissejuhatusele, suurte ja väikeste tähedega tekstidele; raskusastmete esinemine, tähtede õppimise järjekord);
- Sõnade pikkus, häälikuline struktuur, liitsõnade esinemine;
- Lause pikkuse kasv (aabitsa alghüps);
- Teksti pikkuse kasv sõnades;
- Graafiliste abivahendite kasutamine.

## Tulemused ja arutelu

### Juhtiv lugemisviis

Tulemustest selgus, et suur osa (41,7%) lastest loeb valdavalt süntagmade kaupa. Rühmas esines nelja lugemisviisi. 29,2% lastest lugesid sõna haaval. Lapsi, kelle juhtiv lugemisviis oli vaikselt veerimine ja sõna häälega kordmine oli 20,8%. Häälega veerimise astmel oli vaid 8,3%, s.o kaks last.

Varasemalt on sama uuringut teinud M. Rand oma bakalaureuse töös „Aabits ja lugemisoskus“. Tema uurimuses on häälega veerijate hulk märgatavalt suurem. Erinevused on näha joonisel 1.



Joonis 1. Juhtiv lugemisviis (Süntagmade kaupa lugemise all langeb rõhuasetus ilmekale lugemisele)

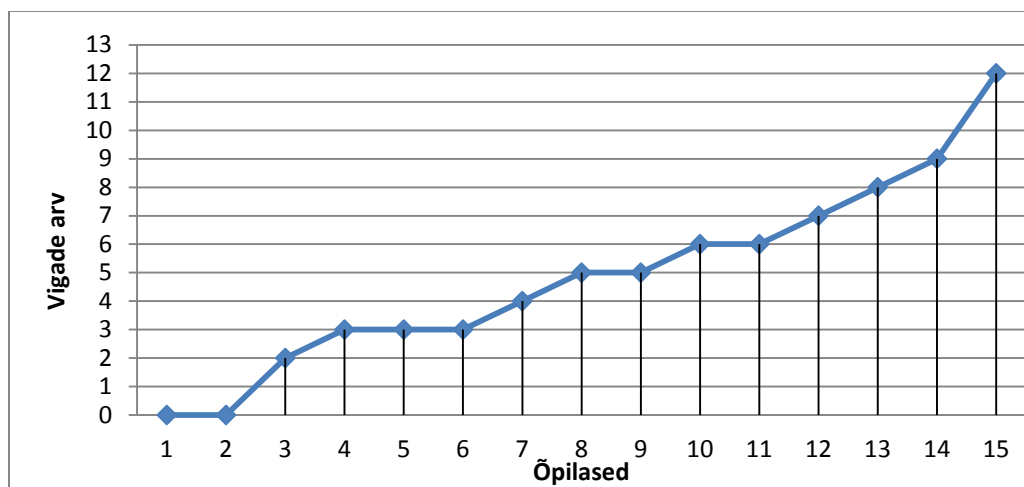
### Lugemise kiirus

Aega lugemiseks oli ette nähtud 3 min ja 15 (62,5%-le) õpilasele sellest piisas. Lugemise kiirus varieerus 95-st tähemärgist veerijatel kuni 361 tähemärgini süntagmade kaupa lugejatel (Lisa 2). Kõik veerijad (sh häälega ja vaikselt veerijad) lugesid keskmiselt 114 tähemärki minutis. Sõnade kaupa loeti keskmiselt 206 ning süntagmade kaupa 315 tähemärki minutis. Üheksa õpilast ei jõudnud teksti kolme minuti jooksul läbi lugeda. Nendest seitsmel oli juhtiv lugemisviis veerimine. Kaks last, kes ei jõudnud teksti läbi lugeda, lugesid sõnade kaupa. Ranna töös oli neid lapsi, kes pala läbi lugeda ei jõudnud 20: kõik veerijad (15 last) ja 5 sõnade kaupa lugejat.

Sellest uurimusest järeldub, et III veerandi keskel on laste lugemise kiirus ikka veel väga erinev.

### Lugemise õigsus

Lugemise õigsust näitavad tabelis (Lisa 1) olevad punktid. Vigu analüüsiti vastavalt loetud sõnade arvule, st mitme sõna kohta tehti üks viga. 24st õpilasest luges teksti veatult läbi vaid kaks last, kusjuures mõlema juhtiv lugemisviis oli süntagmade kaupa, st ladus lugemine. Kõige rohkem tegid vigu õpilased, kelle juhtiv lugemisviis oli veerimine. Vigadest esines tähtede asendamist (looduse *pro* lootuse, aias *pro* aias), tähtede lisamist (lähme *pro* läheme), sõnade vahelejätmist. Joonisel 2 on välja toodud nende laste vigade arv, kes jõudsid teksti läbi lugeda kiiremini kui kolm minutit ehk vigade arv 104 loetud sõna kohta.



Joonis 2. Vigade hulk lugemisel

Veerijad tegid keskmiselt ühe vea 10 õigesti loetud sõna kohta. Sõnade kaupa lugejad tegid keskmiselt ühe vea 19 õigesti loetud sõna kohta ja süntagmade kaupa lugejad tegid ühe vea 41 õigesti loetud sõna kohta. Uuringust selgus, et kõrgemal lugemisetapil olev laps teeb üldiselt vähem vigu, kui madalamal etapil olev laps.

Just nagu Ranna töös, selgus ka antud uurimuses, et veerijad eksisid küll ka pikkades sõnades, kuid enamjaolt eksiti lühikestes sõnades: *kilo* pro *kooli*, *Iia* pro *ja*, *kilo* pro *koilo*, *hing* pro *iga*.

Veerijate hulgas olid levinud sõnade rõhulis-rütmilises muutused: sõna *kade* asemel loeti *kate* ning *härä* asemel *ära*. Samu eksimusi esines ka süntagmade kaupa lugejate hulgas, nt *looduse* pro *lootuse*.

Nii veerijate kui ka sõnade kaupa lugejate hulgas esines suure *I* ja väikse *l*-i segistamist. Antud viga tegi 3 last, lugedes *Iia* asemel *lia*. Sellest võib järeldada, et tegemist võib olla tajuprobleemiga (tähed *I* ja *L* on väga sarnased), kuid võib viidata ka sellele, et lapsed ei ole pärast aabitsakursust ikka veel omandanud õigeid tähekujusid.



Olenemata lugemisviisist, oli küllalt sage sõnade etteaimamine, kuid sellele ei järgnenud kontrolli. Nt *aetakse* pro *ärkab*, *kilo* pro *kilogrammi*, *tiriseb* pro *tiksub*. Samuti valmistas lastele raskusi kaashäälikuühendi sisaldavad sõnad. Näiteks eksis seitse last sõnas *lähme*, mille asemel loeti *läheme*. Raskusi tekkis ka sõna *rasvahunnik* lugemisel.

Pikemate sõnade, nagu *viiskümmend*, *äratuskell*, *hommikul*, puhul eksiti vähem, sest need nõuavad hoolikamat tähelepanu. Nendes sõnades eksijad olid enamasti sõnade kaupa lugejad.

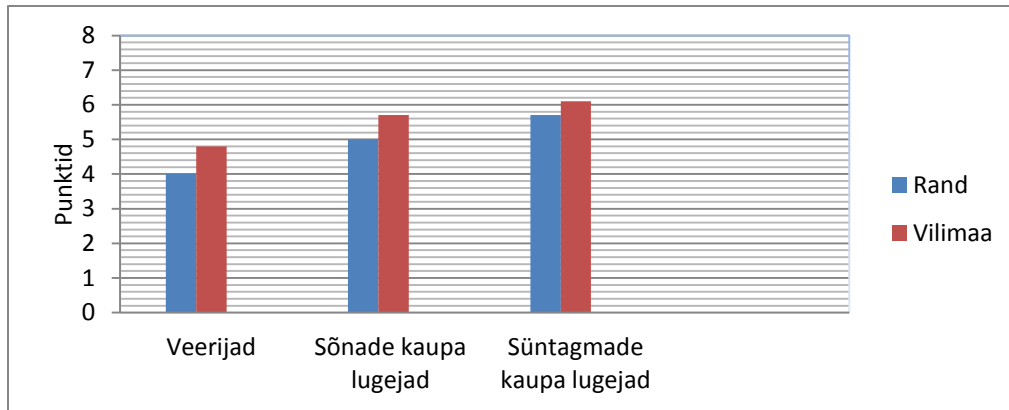
### *Loetu mõistmine*

Teksti mõistmise kontrollimiseks esitati pärast lugemist lapsele küsimusi ning hinnati neile antud vastuste õigsust. Kokku oli ühel lapsel võimalik saada 8 punkti. Tabelis 1 on esitatud punktide arv ja juhtiv lugemisviis. Näeme, et 24 lapsest vastas kõigile küsimustele õigesti ainult 3 last. Kõik need lapsed lugesid süntagmade kaupa. Kõige väiksem punktisumma oli 3 ja see kuulus veerijale. Kõigile küsimustele ei saanud vastata üks laps, kuna ta ei jõudnud kolme minuti jooksul teabeni, mille kohta küsimus esitati.

*Tabel 1. Küsimuste vastamisel saadud punktid.*

<b>Vastamisel saadud punktid</b>	<b>Lapsi</b>	<b>Juhtiv lugemisviis</b>
3	1	1 x vaikselt veerimine
4	4	2 x süntagmade kaupa, 1 x sõnade kaupa, 1 x vaikselt veerimine,
5	7	2 x süntagmade kaupa, 2 x sõnade kaupa, 2 x vaikselt veerimine, 1 x häälega veerimine
6	6	2 x süntagmade kaupa, 2 x sõnade kaupa, 1 x vaikselt veerimine, 1 x häälega veerimine
7	3	1 x süntagmade kaupa, 2 x sõnade kaupa
8	3	3 x süntagmade kaupa

Süntagmade kaupa lugejate hulgas oli madalaim saadud punktisumma vaid 4. See näitab, et nimetatud õpilased ei pööra lugemisel tähelepanu niivõrd sisule, kui tehnilisele lugemisele. Liigne kiirustamine lugemisel pärsib teksti mõistmist (Rand, 2008). Joonisel 3 on võrdlevalt välja toodud kahe uurimuse tulemused.

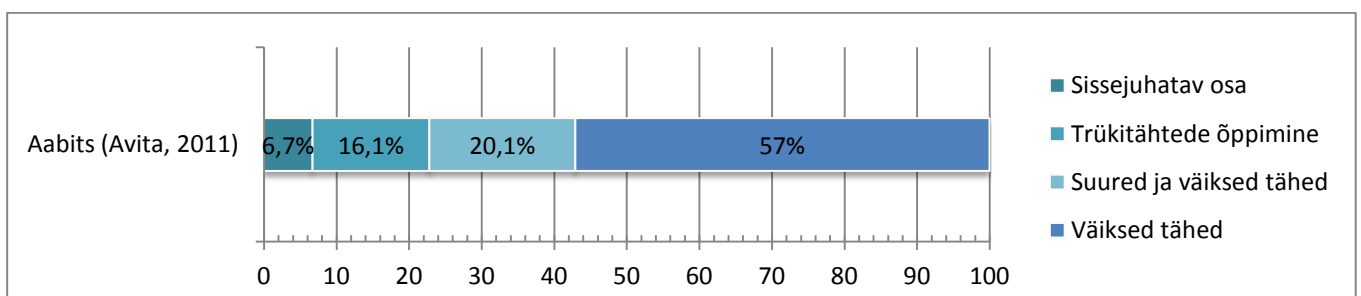


Joonis 3. Eri lugemisviiside kasutanud õpilaste keskmine punktisumma

Kui analüüsida vastuste õigsust küsimuste lõikes, selgub, et ühele küsimusele (*Kellest oli juttu?*) vastasid kõik lapsed õigesti. Kõige rohkem valesid vastuseid anti küsimusele *Kui kaua karu pidi magama?* (eksijaid 14) ja *Mille pärast oli Iia karu Oti peale kade?* (eksijaid 13). Esimesele küsimusele vastamisel lähtusid lapsed oma varasemast teadmisest, et karu magab terve talve. Teisele küsimusele vastati näiteks, sellepärast, et karul on äratuskell või ei osatud üldse vastust anda.

#### Aabitsa analüüs

Aabitsas on 149 lehekülge põhiosa, millele lisandub kuus lehekülge sõnaseletuste jaoks. Aabitsas on selgelt eristatavad sissejuhatav osa; trükitähtede õppimine; väikeste ja suurte tähtede paralleelne õppimine ja ainult väikseste tähtede lugemine (joonis 4).



Joonis 4. Aabitsa ülesehitus

Aabitsa alguses on juhend, kuidas õpikut kasutada. juhendis selgitatakse, mida erinevad sümbolid tähendavad ja kuidas õpikut kasutada. Sissejuhatavas osas tehakse tutvust Teatripisiku, Aabi ja Bibiga, kes on läbivad tegelased õpikus. Tähestik on välja toodud 12. leheküljel ja tähtede õppimisega alustatakse 14. leheküljel.

Rand (2008) on oma uurimuses välja toonud, et kolmel õpikul neljast on üleminek suurtelt tähtedelt väikestele suhteliselt lühike (2,4-6,8%), käesolevas aabitsas on see osa märgatavalt suurem (20,1%).

Märgtav on suund, et mida hilisem ilmumisaasta, seda väiksem maht on jäetud suurte trükitähtedega sõnade ning tekstide lugemise harjutamiseks ning ühtlasi suurenenud väikeste trükitähtedega sõnade ning tekstide osa (Rand, 2008). Käesolevas töös on jäetud ainult suurte trükitähtedega õppimiseks 16,1% ja ainult väikeste trükitähtede õpetamiseks 57% õpikust. Võrdluseks Ranna (2008) töö, kus tuleb välja, et varasemate aabitsate puhul on suurte trükitähtede õpetamisele pühendatud 34-59,8% kogu õpikust.

Aabitsas on kaks raskusastet. Kõik need tekstid, mis on vasakul leheküljel, on lihtsamad. Erandiks on esimene täht A, kus on ainult üks raskusaste (kergem) ja see on esitatud parempoolsel leheküljel. Paremale jäävad tekstid on raskemad ehk nagu aabitsas öeldud – mõeldud osavamale lugejale. Lihtsamad tekstid on lühemad ja seal on kasutusel suurem trükikiri. Tekstid on koostatud nii, et kõigepealt loetakse vasakul leheküljel olev tekst. Seejärel loetakse parempoolne tekst, mis on järjeks vaskul olevale jutule. Alates D-tähe õppimisest algab paralleelselt suurte ja väikeste trükitähtede õppimine. Seal on raskuste esitatud nii, et vasakul ja paremal on sama tekst, ainult et paremal on see väikestes trükitähtedes.

Tähed on märgitud suurelt lehe nurgale ja igale tähele pühendatakse 1-2 lehekülge. Tekstides on oluliseks peetud seda, et tähte õpitakse igas positsioonis. Hästi kajastub see luuletustes, mis iga tähe juurde kirjutatud on (nt *MÕNEL MÕMMI*, *MÕNEL KAMM*, *MÄNGIMISEKS MÕNUSAM*). Tähtede õpetamise järjekord (tabel 2) ei vasta traditsioonilisele õpetamisele. Rand (2008) on oma töös välja toonud, et kõigepealt õpitakse selgeks täishäälikud, lisanduvad suluta kaashäälikud ning sulghäälikud. Nukuteatri aabitsas alustatakse samuti täishäälikutest. Lisanduvad mõned suluta kaashäälikud (M, N, H) ja kohe nende järel kõik sulghäälikud. Seejärel ülejäänud täishäälikud ja suluta kaashäälikud. Tähtede õppimise lõpuosas on välja toodud võõrtähed. Välja võiks tuua ka selle, et iga täppidega täht õpitakse selgeks kohe pärast sama tähe täppideta varianti (A ja Ä; O ja Õ ja Ö; U ja Ü). Selline lähenemine on plussiks, sest siis õpitakse kohe kõik variandid selgeks ja hiljem ei ole nii palju segistamis

Tabel 2. Tähtede õpetamise järjekord aabitsas

Aabits (Avita, 2011)	A	Ä	E	I	M	N	H	K	G	T	D	P	B	L	R	J	O	Õ	Ö	S	U	Ü	V	Z Q F Š	Y W C Ž
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------	------------------

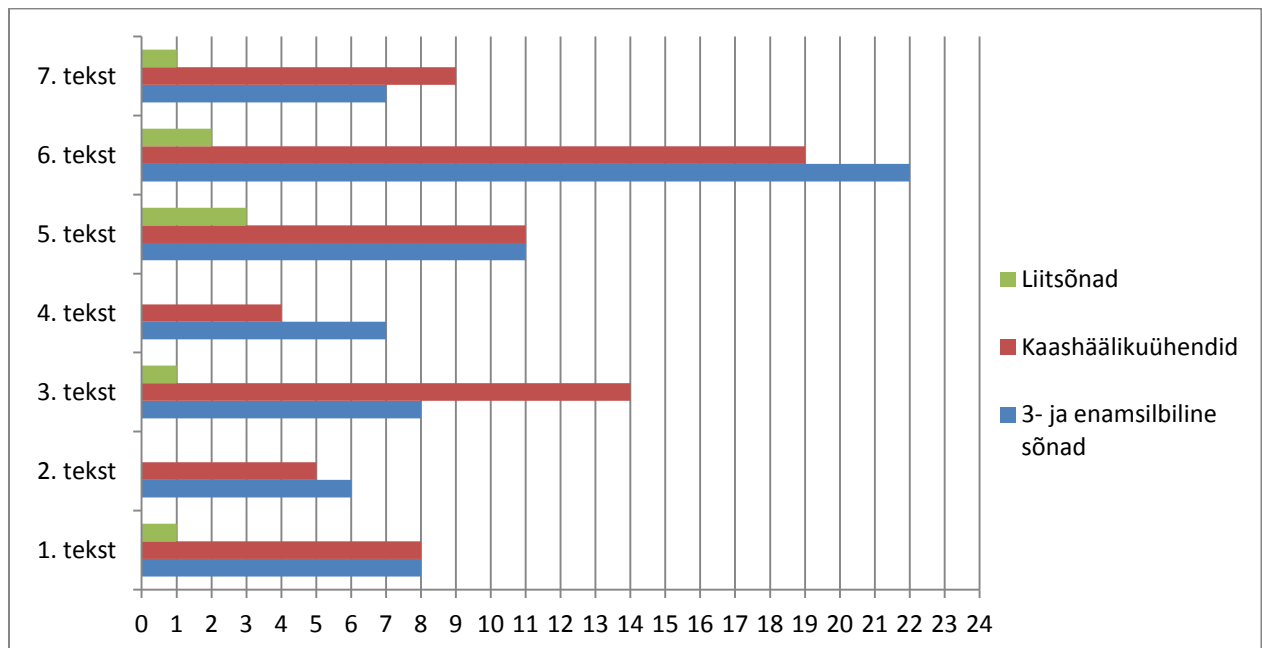
Analüüsil on uurimise all lihtsama raskusastmega tekstid, lähtuti nõrgema lugemistasemega lapsele mõeldud materjalist. Sõnade pikkuse varieerumine erinevates tekstides on märgitud tabelis 3. Kõikide tekstide lühim sõna on kahetäheline, v.a teine ja kuues tekst, kus lühim sõna on tähe nimi (*E, I, A, J*). Pikimad sõnad tekstides koosnevad 8-13 tähest. Analüüsitud tekstidest on kõige pikem sõna viiendas tekstis (*puhtusesõbrad*). Keskmiselt on sõnas 4-5 tähte.

Tabel 3. Kõige lühemad sõnad ja kõige pikemad sõnad. Keskmise tähtede arv sõnas

	Kõige lühem sõna	Kõige pikem sõna	Sõnas keskmiselt tähti
1. tekst	2 tähte - <i>ja, ai, te, ei,</i>	9 tähte - <i>kapsiseid</i>	4
2. tekst	1 täht - <i>E, I, A</i>	9 tähte - <i>viisakusi</i>	4
3. tekst	2 tähte - <i>te, ah, ma, on, ka, ei</i>	11 tähte - <i>melanhoolia</i>	5
4. tekst	2 tähte - <i>ka, on, ei</i>	8 tähte - <i>leiutage, igatahes</i>	5
5. tekst	2 tähte - <i>ei, ma, ja, et</i>	13 tähte - <i>puhtusesõbrad</i>	5
6. tekst	1 täht - <i>J, R</i>	12 tähte - <i>kurjustamise</i>	5
7. tekst	2 tähte - <i>ma, sa, on</i>	9 tähte - <i>kaastunne</i>	5

Sõnade keerukuse osas uuriti kaashäälikuühendi, 3-silbiliste sõnade ning liitsõnade esinemist tekstis. Käesolev aabits on ebatraditsioonile selles osas, et lugemist ei alustata üksik- ja 2-silbilisi sõnu. Kohe esimeses tekstis on vaja lugeda ka kolme- ja enamsilbilised sõnad. Samuti esineb nii kaashäälikuühend (*KAPSISEID*) kui ka liitsõna (*NIIMOODI*) juba esimeses tekstis ehk esimese õpitava tähe juures. Joonisel 5 on välja toodud, kui palju esines igas tekstis liitsõnu, kaashäälikuühendeid\* ja 3- või enamsilbilisi sõnu. Erinevalt Ranna (2008) uuritud aabitsatest, kus samade näitajate kasv toimub enamasti järk-järgult, ei ole käesolevas aabitas näha selget raskusastme tõusu.

Liitsõnade arv on suurim viiendas tekstis (3); esimeses, kolmandas ja seitsmendas tekstis on üks liitsõna; teises ja neljandas tekstis ei esine ühtegi liitsõna.



Joonis 5. Kui palju esineb tekstides liitsõnu, kaashäälikuühendeid, 3- ja enamsilbilisi sõnu.

\*Kaashäälikuühendi lugemisel loeti liitsõnad eraldi sõnadeks.

Lausete lugemisega alustavad lapsed aabitsas kohe esimese tähe tekstis. Tabelis 4 on välja toodud kõikide tekstide lühima ja pikima lause pikkused. Esimeses tekstis alustatakse 6-sõnalise koondlausega: *KAS TAHATE KA KAPSISEID JA KOMME?*. Sõna *KAPSISEID* on meelega kirjutatud valesti, et lapsed arvaksid ära, mis sõna see tegelikult olema peab. Esineb ka liitlause, mis on ühtlasi pikim lause esimeses tekstis. Küsilauseid on selles tekstis neli. Teises tekstis on kaks 6-sõnalist lauset, ühtlasi ka pikimad laused. Kõik laused on lihtlaused. Võib välja tuua, et esimeses lauses on kasutatud ütet: *E JA I, ME OTSISIME TEID*. Kolmandas tekstis on pikim lause 11-sõnaline, mis on ka ainuke liitlause selles tekstis. Neljandas tekstis on kaks liitlause. Pikim lause 9-sõnaline. Lastel võib tekkida arusaamatus lausega *MILLEKS SULLE SEDA VAJA ON?!*, kus on märgitud kaks lauselõpumärki. Viiendas tekstis on kõikide analüüsitud tekstide pikim lause (14 sõna). Esindatud on hüüdlause: *TABASIN BARBARI!*. Kuuendas tekstis on pikimas lauses 9 sõna. Seismendas tekstis pikim lause 6-sõnaline. Siin on ka kaks küsilause.

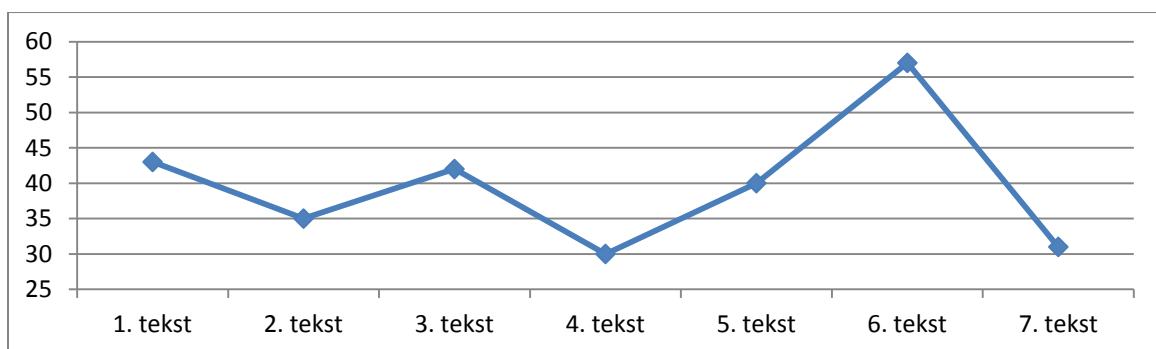
Kõikides tekstides, v.a kolmas ja kuues, on lühim lause vaid 1-sõnaline.

Tabel 4. Pikimate ja lühimate sõnade arv tekstides. Keskmise sõnade arv lauses.

	<b>Sõnade arv kõige lühemas lauses</b>	<b>Sõnade arv kõige pikemas lauses</b>	<b>Keskmine sõnade arv lauses</b>
1. tekst	1 sõna – <i>AI.</i>	10 sõna – <i>KAS TE TÕESTI EI SAA ÕELDA SÕNU, KUS POLE A-TÄHTE?</i>	5
2. tekst	1 sõna – <i>MUIDUGI.</i>	6 sõna – <i>E JA I, ME OTSISIME TEID.</i> <i>ja</i> <i>KAS TE SAATE TALLE APPI MINNA?</i>	4
3. tekst	2 sõna – <i>MA MÕISTAN.</i>	11 sõna – <i>AGA MA EI OLE KUNAGI NÄINUD, KUIDAS NUKRUS IKKAGI HINGE POEB.</i>	5
4. tekst	1 sõna – <i>AABI!</i>	9 sõna – <i>PALUN LEIUTAGE MULLE TELEFON, MILLEGA SAAKS KALA PÜÜDA.</i>	5
5. tekst	1 sõna – <i>LAHE!</i>	14 sõna – <i>JA LUBAN, ET EI LOOBI ENAM KUNAGI PRÜGI MAHA, VAID PANEN SELLE ALATI PRÜGIKASTI.</i>	4
6. tekst	5 sõna – <i>J OLI ASJA JOONDE AJANUD.</i>	9 sõna – <i>AABI JA BIBI LUBASID, ET ON EDASPIDI RAHAGA HOOLIKAMAD.</i>	7
7. tekst	1 sõna – <i>JAH.</i>	6 sõna – <i>SELLEL SAAREL SAAD SA HÄSTI SUVITADA.</i>	3

Keskmiselt oli tekstides 3-7-sõnalised laused. Samuti ei saa siin märkida kindlat raskusastme tõusu, sest 1.-5. tekstis on keskmine lausepikkus 4-5 sõna, 6. tekstis seitse sõna ja 7. tekstis vaid kolm sõna.

Järgnevalt analüüsiti tekstide pikkusi. Joonisel 6 on näidatud tekstide pikkused sõnades. Võrreldes esimest ja kuuendat teksti, on raskusaste märgatavalt tõusnud. Esimeses tekstis on 43 sõna ja kuuendas 57 sõna. Pärast kuuendat teksti raskusaste langes.



Joonis 6. Teksti pikkus sõnades.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus näeb ette, et aabitsa trükikirja suurus peab olema vähemalt 16 punkti. Käesolevas aabitsas kasutatakse lihtsamate tekstide puhul 16 punktilist kirjasuurust ja raskemate tekstide puhul on kirja suurus 14 punkti. Seega ei vasta aabits täielikult nõuetele.

Graafiliste abivahendite osas saab tuua paralleele Ranna (2008) uurimusega, kus on öeldud, et käsitletavaid tähti on aabitsad värvidega esile toonud. Ei ole kasutatud traditsioonilisi häälikurühmade värvusi. Tekstides on teise värviga esile toodud keerulisemad sõnad ja väljendid. Plussiks saab tuua selle, et aabitsas on esitatud dialoogid ja selgelt on näha, kes mida ütleb. Pikemad ja raskemad sõnad on liigendatud kõnetaktideks, mis toetab ladusat lugemist.

### Üldine arutelu

Uurimustes saadud tulemusi interpreteerides, võib öelda, et püstitatud uurimisülesanded said täidetud.

Selgus, et III-l veerandil on veerijaid vaid 8,3%. Veerijatel esineb ka kõige rohkem raskusi teksti mõistmisel ning nende lugemiskiirus on tunduvalt aeglasem kui süntagmade kaupa lugejatel. Just nendele lastele mõeldes on vaja lugemismaterjali raskusastet hoolikalt valida.

Raskustesse võivad jääda eelkõige need, kelle lugemiskiirus on väike. Lugemiskatses selgus, et 9 õpilast 24-st (37,5%) ei jõudnud teksti läbi lugeda ettenähtud aja jooksul. Veerijatele valmistab raskusi 3- ja enamsilbiliste sõnade kokkulugemine, samuti kulub neil rohkem aega kaashäälikuühendit sisaldavate sõnade ning liitsõnade kokkulugemisele. Kõikide nende raskustega puutuvad õpilased kokku juba aabitsa esimese teksti juures. Pikim lause analüüsitud tekstides koosnes 14 sõnast. Analüütilisel etapil lugejal on raske nii pika lause mõttest aru saada. Käesolevat aabitsat uurides jääb mulje, et see on mõeldud nendele lastele, kes juba lugeda oskavad, mitte lugema õppimiseks ja õpetamiseks.

Alushariduse õppekavas on öeldud, et 6-7 aastane laps tunneb tähti ja veerib kokku 1-2-silbilisi sõnu, tunneb kirja pildis ära mõned sõnad. Seda arvestades tuleb tõdeda, et vastuolu esineb. Käesoleva aabitsaga tutvudes on näha, et alushariduse õppekavas oodatavad õpitulemused jäävad alla sellele, mida eeldatakse aabitsa kasutajalt. Lugemist ei alustata 1-2-silbilistest sõnadest, juba esimeses tekstis on sees 3-silbilne sõna. Kui alushariduse õppekavas on öeldud, et laps tunneb kirja pildis ära mõned sõnad, siis käesoleva aabitsaga töötades peaks see hulk märksa suurem olema.

Käesolev uurimus toetab Ranna (2008) töös esitatud järeldust, et analüüsitud aabits eeldab head lugemisoskust ja/või kiiret lugemisoskuse arengut. Paraku õpib ka tavakoolis lapsi, kellel esineb õpiraskusi. Sellest lähtuvalt ei soovita käesoleva töö autor NUKUteatri aabitsat valida lugemisoskuse kujundamiseks tavakoolis. Küll aga sobib see kasutamiseks lugemisoskuse arendamiseks neile, kellel elementaarne lugemisoskus on juba omandatud.



**Autoruse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

### Kasutatud kirjandus

- Alushariduse raamõppekava (2006). Riigi Teataja. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert7act.jsp?id=12745713> (23.03.2013)
- Hallap, M.; Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: TÜ kirjastus.
- Hiie, E.; Mürsepp, M. (1990). *Emakeele lugemisõpetus 3. ja 4. klassile: I osa. Lugemisõpetuse üldisi põhimõtteid*. Tallinn: kirjastus Valgus.
- Hiiepuu, E. (2009). *Aabitsa metoodiline juhend*. Tallinn: kirjastus Avita.
- Irv, R. (2010). *Lugemis- ja kirjutamisoskusest*. Külastatud aadressil [https://www.irvest.ee/index.php?option=com\\_content&view=article%id=24%3Alugemis-ja...](https://www.irvest.ee/index.php?option=com_content&view=article%id=24%3Alugemis-ja...) (17.03.2013)
- Jürimäe, M. (2003). *Lugema õpetamise metoodika*. Tallinn: Künnimees.
- Karlep, K. (1985). *Emakeele õpetamine abikooli I klassis*. Tallinn: Eesti NSV Haridusministeerium.
- Karlep, K. (1987). Kirjutamise ja lugemise teoreetilisi küsimusi. *Nõukogude kool*, 5, 38-41. Tallinn
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: TÜ kirjastus.
- Karlep, K. (1999). Kuidas õppida lugema ja kirjutama eesti keeles? *Õpetajate Leht*, 43, 44.
- Karlep, K. (2003). *Emakeele abiõpe. II, Kõnearendus*. Tartu: TÜ kirjastus.
- Karlep, K.; Kontor, A. (2010). *Aabitsa ja töövihikute kasutamise üldised põhimõtted*. Tartu: kirjastus Studium.
- Karlep, K.; Kontor, A. (2011). *Kuulates lugema: luulan, loen, mõistan*. Tartu: kirjastus Studium.
- Keller, V.; Kuusk, A.; Lukk-Toompere, R.; Rattus, S.; Zarip, C. (2011). *Aabits. Õpik I. klassile*. Tallinn: kirjastus Avita.
- Kärtner, P. (2006). *Lugemisoskuse arendamine*. Tallinn: TEA kirjastus.
- Lage, M.; Karu-Espenberg, K. (2006). *Õpime lugema*. Tallinn: Ajakirjade Kirjastus.

- Lerkkanen, M-K. (2007). *Lugema ja kirjutama õpetamine*. Tartu: TÜ kirjastus.
- Mallene, S.; Vaikmäe, I. (2010). *Lugeda on vahva! Mõtteid ja ideid lugema innustamiseks*. Tallinn: Ilo AS kirjastus.
- Mürsepp, M. (1998). *Laps on hakanud lugema*. Tallinn: EKK trükikoda.
- Padrik, M. (1998). *Lugemise ja kirjutamine avatud algõpetus*. Tartu: TÜ kirjastus.
- Pandis, M. (2005). Lugemisoskuse areng ja seda mõjutavad faktorid. *Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest koolis*, 25-30. Tallinn: kirjastus Argo.
- Pandis, M; Vernik-Tuubel, E-M (2005). Funktsionaalne kirjaoskus. *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis*. Tartu: TÜ kirjastus
- Puik, T. (2002). Lugemis- ja kirjutamisoskuse alus luuakse lasteaias. *Õpetajate leht*, 15, 12.
- Puik, T. (2005). Õpilase lugemisoskus kui probleem. *Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest koolis*, 31-37. Tallinn: kirjastus Argo.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). Riigi Teataja. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13349125> (23.03.2013)
- Rand, M. (2008). *I klassi õpilaste lugemisoskus III veerandi alguses: bakalaureusetöö*. Tartu.
- Zumeta, R. O.; Compton, D. L.; Fuchs, L. S. (2012). Using Word Identification Fluency to Monitor First-Grade Reading Development. *Exceptional Children*, 78, 201-220.
- Zobel, M. (2003, 6. sept). Lugemine loeb. *Eesti Päevaleht*. Külastatud aadressil <http://www.epl.ee/news/kultuur/lugemine-loeb.d?id=50963485> (20.03.2013)
- Toomla, S.; Epro, H. (2008). *Ilus emakeel. Aabitsakomplekti õpetajaraamat*. Tallinn: Koolibri.
- Tungal, L.; Hiiepuu, E.; Valter, E. (2001). *Lugemik: 1. klass*. Tallinn: kirjastus Avita.

**Lisa 1.** Lugemiskatses kasutatd tekst.

## Ära karu uksele koputa!



„Lähme karule külla! Küsime, mida ta unes näeb!”



„Ei, Otti ei tohi äratada! Tema peab magama kevadeni!”

lia oli Otile kade ja torises\*:



„Vaata, mihuke\* härra! Miks minu äratuskell tiriseb igal hommikul, aga Otil ainult üks kord aastas?”



„Nii on looduse poolt seatud. Ma lugesin ühest raamatust, et kui karu talvel üles aetakse, on ta väga kuri. Ja magades kaotab ta viiskümmend kilo rasva!”

lia ajas silmad suureks.




„Viiskümmend kilo? Siis pole ime, et tal on hing talve peale täis. Olgu, ma parem ei hakka teda äratama. Ta võib unise peaga arvata, et mina olen selle rasvahunniku temalt sisse vehkinud\*!”

**Lisa 2.** Juhtiv lugemisviis, lugemiskiirus, lugemise õigsus ning loetu mõistmine

Õpilane	Juhtiv lugemisviis/lugemiskiirus (tähemärkidearu minutis)				Lugemise õigsus (loetud sõnade arv ühe vea kohta)	Mõistab loetut (max 8 punkti)
	Häälega veerib, häälega kordab	Vaikselt veerib (huultega), ütleb välja	Loeb sõnade kaupa, pausid	Süntagmade kaupa		
T1				320	21	6
T2				332	21	7
T3			201		11	7
T4				344	Veatu	6
T5				361	Veatu	8
T6		109*			9	4
T7		142*			10	5
T8				306	17	5
T9				341	15	4
T10			214		9	6
T11		158*			12	3
T12			223*		9	4
T13			223		17	5
P1				349	35	8
P2	95*				6	6
P3				292	26	5
P4			214		35	6
P5		80*			14	5
P6	113*				12	5
P7				252	13	8
P8			220		35	7
P9		99*			7	6
P10				248	52	4
P11			147*		19	5

\*õpilane ei jõudnud teksti 3 minuti jooksul teksti läbi lugeda

### Lisa 3. Aabitsa analüüsil kasutatud tekstid.



A: KAS TAHA-TE KA KÕPSI-SEID JA KÕMME?

AABI: MIKS TE VALES-TI RÄÄGI-TE?

A: MA SAAN ÕELDA AINULT A-TÄHE-GA S'NU.

AABI: MIS SANU? KAS TE TÕESTI EI SAA ÕELDA SÕNU, KUS POLE A-TÄHTE?

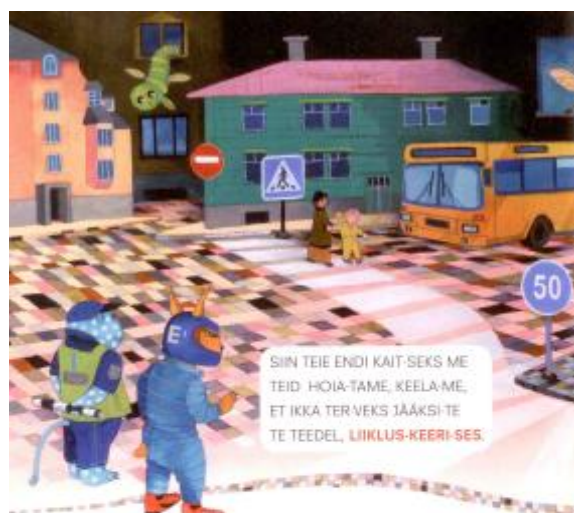
A: AL.

AABI: TE EI SAA ÕELDA ISEGI EI! KUIDAS TE NII-MOODI HAKKA-MA SAATE?

A: ALATI 'I' SAAGI.

MIS SÕNAD A LEIUTAS?  
MIS SÕNAD PEAKS OLEMA NENDE ASEMEI?  
MIKS A CSA SÕNU VALESTI ÜTLES?

15



SIIN TEIE ENDI KAITSEKS ME TEID. HOIA-TAME, KEELA-ME, ET IKKA TER VEKS JÄÄKSI-TE TE TEEDEL, LIIKLUS-KEERI-SES.

AABI: E JA I, ME OTSI-SIME TEID.

I: MIKS SIIS?

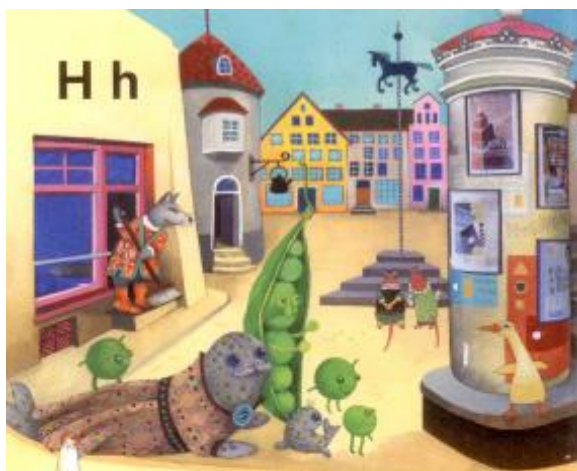
BIBI: A ON HÄDAS, TA EI SAA ÕELDA EI.

AABI: KAS TE SAATE TALLE APPI MINNA?

E JA I: MUIDU-GI, AITA ME HEA MEELE-GA. ME MÕISTA ME TEMA MURET. MEIE EI VÕI ÕELDA. **VIISA-KUSI.**

KEDA LAPSED OTSISID? MIKS?  
MIDA EI SAA E JA I ÕELDA?

22



H h

BIBI: MIKS TE KURB OLETE?

H: AH, HINGE HAARAS **MELAN-HOOLIA**.\*

BIBI: MA MÕISTAN. VAHEL POEB **NUK-RUS** HINGE.


AABI: MINUL ON KA VAHEL NII.

AGA MA EI OLE KUNAGI NÄINUD, KUIDAS NUK-RUS IKKA-GI HINGE POEB.

BIBI: NUK-RUST JA HINGE EI SAA-GI NÄHA. NAGU VÄGA PALJU-SID TÄHT-SAID ASJU. MAA-ILMAS.

KUIDAS SAAB ARII, ET NUKRUS ON HINGE PUGENUD?

28



T t

AABI: PALJUN LEIU-TAGE MULLE TELE-FON, MILLE-GA SAAKS KA KALA PÜÜDA.

T: IGA-TÄHES!

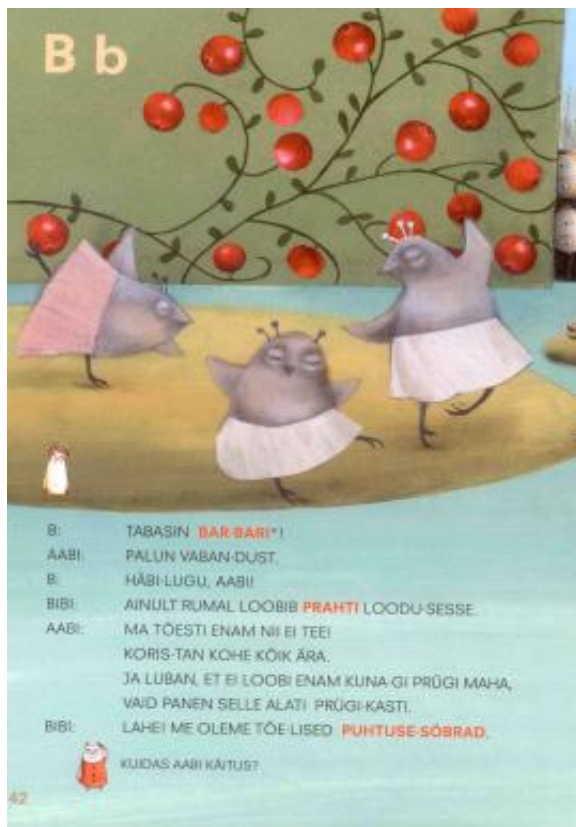
BIBI: AABI! MILLEKS SULLE SEDA VAJA ON?!

AABI: KUNA-GI EI TEA, MILLAL MÕNI JÕGI ETTE JÄÄB. SIIS ON KOHE ÕNG TASKUST VÕTTA.

MILLIST TELEFONI AABI ENDALE SOOVIS?

36





## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina Pille Vilimaa  
(sünnikuupäev: 24.02.1988)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose  
Aabits lugemisoskuse kujundamise vahendina (NUKUteatri aabitsa näitel),

mille juhendaja on Kaja Plado,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, 15.mai 3013